

جامعـــــــــــة اليرمــــــــــوك
كليـــــــــــة التربيـــــــــــة
قـــسم المنـــــاهج والتــــــدريس

درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة

Degree of the Agreement between Science Teachers' Beliefs about Importance of Continuous Evaluation and Their Practice to its Methods in Evaluation of Students Learning at Mecca Region

إعداد

محمد معيض محمد الأسمري

إشــــــــراف

الدكتور وليد حسين نوافله

حقل التخصص – مناهج العلوم وأساليب تدريسها

2013 - 2014م

درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة

إعداد

محمد معيض محمد الأسمري

بكالوريوس كيمياء، جامعة أم القرى، 2008

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

د. وليد حسين نوافله.............................مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

أ. د. إبراهيم فيصل رواشده...................................عضـواً

أستاذ في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

د. علي عبد الهادي العمري ....عضـواً

أستاذ مساعد في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2014/7/23م

الإهـــداء

إلى من افتخر به في كل زمان ومكان والذي بذل الكثير من أجلي

وكان سندي وغرس الأمل في نفسي

أبي الحبيب... طاعةً وبراً

إلى روضة الحب والحنان ذات الأيادي البيضاء والقلب المتقد طيباً والعين الساهرة

إلى من بارك الله فيها وكانت تاجاً فوق رأسي

أمي الحبيبة... حباً ووفاءً

إلى من ساندوني ووقفوا بجانبي في كل اللحظات...

أختي وأخواني الأعزاء ... عرفاناً بالجميل

إلى من تحملوا غيابي وسفري...

زوجتي وطفلتيّ (رها ورفا)...

إلى الذين عشت معهم لحظات من حياتي...

وإلى من آنسني في دراستي وشاركني همومي...

وإلى الذين فرحوا لفرحي وحزنوا لحزني ...

أصدقائي وزملائي...

الباحث

محمد بن معيض الأسمري

شكــر وتقديــر

الحمد لله رب العالمين الذي منحني العزم والصبر إلى أن أتممت هذه الرسالة، ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله. وأول ما أتقدم به جزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور وليد حسين نوافلة الذي أشرف على هذه الرسالة، فما وجدت منه إلاّ حسن المعاملة، والتوجيهات السديدة، فله مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان لمن أسهموا بآراء قيّمة وأفكار نيّرة لإنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر الأستاذين الفاضلين عضويّ لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور إبراهيم فيصل رواشده، والدكتور علي عبدالهادي العمري، اللذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة وإبداء ملحوظاتهما القيمة التي سيكون لها الأثر الكبير في إثرائها، كما وأتقدم بالشكر والامتنان إلى أساتذتي أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية عامة وقسم المناهج والتدريس خاصة على ما قدموه من جهود طيلة فترة دراستي.

الباحث

محمد معيض الأسمري

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الشكل	الصفحة
(1): مصادر الفروق في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر تبعاً للتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة	42

الملخص

الأسمري، محمد معيض. درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. (2014). (المشرف: د. وليد حسين نوافله).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، الأولى استبانة للكشف عن معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، والثانية استبانة للكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، و(300) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة يعزى لاختلاف متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر تبعاً للتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما بينت النتائج أن ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر، جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، تعزى لاختلاف متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأشارت النتائج إلى وجود توافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، وبين ممارستهم لأساليبه.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تمت التوصية بالعمل على تفعيل استخدام التقويم المستمر، والعمل على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تسهم في تفعيل هذا الاستخدام.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، الممارسات، معلمي العلوم، التقويم المستمر.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمة

تُعد مراحل التعليم على اختلافها القاعدة الأساسية، والبنية الرئيسة في أي مجتمع من المجتمعات، كما أنها تعد البداية الفعلية لتحقيق النمو الشامل والمتزن والمتكامل لجميع جوانب شخصية الطلبة، وبالتالي فإن مراحل التعليم تُعد النافذة المباشرة لإيجاد مجتمع متعلم، كلما كان الإعداد والتهيئة لهذه المراحل قائماً على أسس علمية، كلما كانت المخرجات التعليمية المتمثلة بمستوى تحصيل الطلبة للمعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات أكثر إيجابية. ولتحقيق إيجابية المخرجات لا بد لهذه المخرجات من متابعة وتقويم للوقوف على الجوانب الإيجابية وتعزيزها، وعلى الجوانب السلبية ومعالجتها، والتي قد تكشف عنها تصورات من هم في الميدان التربوي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال المتابعة والتقويم، والتي تتطلب توظيف مهارات التقويم على اختلافها من قبل القائمين على العملية التعليمية، وقد تعترض عملية توظيف هذه المهارات بعض المعيقات التي قد تحد من فاعليتها، وبالتالي لابد من الكشف عنها وفهمها ووضع الحلول المناسبة لها، بشكل يجعلها أكثر فاعلية، لتتمكن عملية التقويم من تحقيق أهدافها.

وتتكون عملية التعليم من سلسلة من العناصر المتفاعلة فيما بينها، والتي قد تؤثر في نتائج التعلم، ويُعد التقويم من أكثر هذه العناصر تأثيرًا في هذه النتائج، والتي يسعى من خلالها القائمون على العملية التعليمية إلى معرفة ما تم تحقيقه من أهداف مخطط لها، والوقوف على جوانب القصور في تحقيق هذا الأداء، وتعزيز جوانب القوة فيه، وهذا ما يضمن تحقق الأهداف، والكشف عن الجوانب التي تعيق عملية التقويم، وتدارك أسبابها ووضع الحلول لها (منصور، 1995).

لقد شهدت عملية التقويم العديد من التطورات التي أحدثت تغيرات واسعة في النظرة نحو مفهوم التقويم وممارساته، وقد شملت هذه التطورات التحول من التقويم القائم على الاختبارات الاعتيادية إلى استخدام أساليب التقويم المستمر. وهناك العديد من المبررات التي أدت إلى هذا التحول، والتي انطلقت من القناعة بأن العملية التعليمية تتطلب توفير بيانات بشكل متواصل حول تعلم الطلبة، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية، وحول الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي، وذلك بهدف الاستفادة من هذه البيانات، أضف إلى ذلك أن الاختبارات الاعتيادية التي تستخدم في نهاية العام، أو نهاية الفصل الدراسي، أو الاختبارات القصيرة، قد ترتبط بوقت محدد، ومحتوى معين، وتقيس أداء الطالب في جانب، أو مجال معين، لذلك فإنها لا تقدم تصوراً دقيقاً حول مستوى تقدم الطلبة، ولا تعكس طبيعة تعلمهم، وهذا يُعد من أبرز المبررات التي أدت إلى هذا التحول (Nitko, 1995).

ويعرف التقويم المستمر بأنه: عملية تربوية مستمرة تواكب عملية التعلم منذ بدايتها وأثنائها وعند انتهائها (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2005). ويعرفه الزيود (1998: 32) بأنه: "مجموعة المهام التي يقوم بها المعلم قبل، وأثناء، وبعد عملية التعلم، وبعد المرور بالخبرة التعليمية التعلمية، بهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية". كما عرفه عودة (2004: 26) بأنه: "عملية منظمة ومستمرة لجمع المعلومات وتحليلها بهدف تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها". أما ويستن (Westin, 2005. p. 25) فيعرف التقويم المستمر بأنه: "المتابعة المستمرة لمدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف الموضوعة لها في سياق معين، أو في السياق الذي تحدث فيه".

وبالنظر إلى تطبيق التقويم المستمر في الواقع التعليمي، فقد يواجه ببعض المعوقات التي قد تحد من استخدامه بالشكل الأمثل خلال العملية التعليمية، وتبرز هذه المعوقات من خلال عدم

الاهتمام والالتزام والمبادرة من قبل المعلمين في تطبيق مهارات التقويم المستمر خلال العملية التعليمية، بالإضافة إلى عدم الدراية الكافية بهذه المهارات، وطرق توظيفها في العملية التعليمية، كما أن قناعة المعلمين باستخدام التقويم المستمر قد تعيق استخدامه، التي قد تقف عائقاً أمام ممارسة وتطبيق التقويم المستمر أثناء العملية التعليمية (المطيري، 2009).

كما وتبرز بعض المعيقات، التي قد تحول دون تطبيق التقويم المستمر، والتي قد تؤثر بدورها في تحقيق الأهداف المرجوة، وفي مقدمة هذه المعيقات، عدم شمولية التقويم المستمر لجميع الجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية، بالإضافة إلى عدم بناء المنهج وفق المهارات التي يقيسها التقويم المستمر، وكذلك كثرة المهارات المطلوب إكسابها للطلبة، وخاصةً في ظل حجم المقررات الدراسية، وكذلك عدم توافر آلية موحدة تبين كيفية تنفيذ التقويم المستمر، ووجود الكثير من المهارات المركبة، مما يجعل عملية تقويمها بالأمر الصعب، أضف إلى ذلك تزايد الأعباء التدريسية، والإشرافية للمعلم، وكذلك تزايد أعداد الطلبة داخل الفصول الدراسية، وضعف البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة باستخدام مهارات التقويم المستمر، وضعف امتلاكهم لهذه المهارات (المهيزع، 2007).

وقد ترتبط معيقات تطبيق التقويم المستمر بالقائمين على متابعة عملية التقويم المستمر، أو بواقع البيئة المدرسية التي قد تنعكس سلبًا على واقع العملية التعليمية، أضف إلى ذلك نقص الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ التقويم المستمر بشكل فعال، وندرة مصادر التعلم المتنوعة، وعدم توافر أدلة تساعد المعلم على التطبيق الفعال لنظام التقويم المستمر، وغياب المحاسبة التي تلزم المعلم بإتباع هذا التقويم بشكل كامل دون الإهمال في جانب، أو التقصير في جانب آخر، وبالتالي فإن هذه الجوانب قد تؤثر سلباً على التقويم المستمر (سيد وسالم، 2004).

وهناك بعض المعيقات التي قد تحد من تطبيق التقويم المستمر، والمتمثلة بغياب التحديد الدقيق لأهداف التقويم المستمر، واستخداماته، وعدم توافر إستراتيجية، أو خطة محددة وواضحة للتنفيذ، وضعف الخبرة، والمهارات لدى القائمين على عملية التقويم المستمر من المعلمين، بالإضافة إلى عدم توافر الوقت الكافي، واكتظاظ الجدول الدراسي، ووجود وقت محدد لإنهاء المنهج الدراسي، مما يعيق تطبيق التقويم المستمر بمهاراته المختلفة (حسين، 1991).

وبالتالي فإن عدم استخدام التقويم المستمر بالشكل المطلوب في تقويم تعلم الطلبة، والعمل بالتقويم الاعتيادي من خلال بعض الاختبارات، قد يؤدي إلى الكثير من السلبيات التي قد ينعكس أثرها على سلوك الطلبة، ومدى توافقهم الدراسي، وكذلك على أداء المعلمين وممارساتهم، مما يحيد بالعملية التعليمية عن تحقيق أهدافها. الأمر الذي يتطلب إعادة النظر بعملية التقويم، وتفعيل استخدام التقويم المستمر، وتهيئة البيئة، والمقومات المناسبة لضمان تنفيذ أساليب التقويم المستمر في العملية التعليمية (علام، 1997).

ويهدف التقويم المستمر إلى الحصول على معلومات وبيانات دقيقة ومحددة، تعطي تصوراً واضحاً للمعلم عن أداء ومستوى الطلبة، بشكل يسمح للمعلم باتخاذ القرارات المناسبة والملائمة. ومن هذا المنطلق فإن امتلاك المعلمين لمبادئ بناء الاختبارات، واستخدام أدوات التقويم المستمر، تعد من أبرز مقومات نجاح عملية التقويم، ليتمكنوا من بناء وتصميم هذه الاختبارات، واستخدام الأساليب العلمية في بنائها وتطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها، ولذلك فقد أدرجت وزارة التربية والتعليم السعودية خطة لتدريب المعلمين ضمن الدورات التدريبية، والتي من أبرزها "دورة بناء الاختبارات التحصيلية" بهدف تعريف المعلمين بمبادئ وأسُس بناء الاختبارات ، وكيفية بنائها، بالإضافة إلى استخدام أدوات التقويم الأخرى، المرتبطة بالعملية التعليمية (الخايفي، 2004).

كما وتهدف عملية التقويم المستمر إلى تمكين المعلم من الوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليمية، والتقويم المستمر، يساعد المعلم في التعرف على وسائل التقويم المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية بطريقة أكثر فاعلية وكفاءة. ونظراً لدور المعلم الفاعل في القيام بعملية التقويم المستمر من خلال إعداد وتصميم وبناء الاختبارات، وجب الاهتمام بدوره، وإكسابه مهارات استخدام التقويم المستمر. وفي ضوء ذلك يبرز دور الإعداد والتأهيل التربوي والتدريب قبل وأثناء الخدمة للمعلمين بهدف تمكينهم من المهارات اللازمة لتنفيذ التقويم المستمر (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2000).

ويُعد التقويم المستمر في المؤسسات التعليمية أحد أهم الأُسس التي يعتمد عليها المعلمون في تقويم طلبتهم، حيث أن التقويم المستمر يُعنى بجميع جوانب العملية التعليمية على اختلافها، وميدانه، يُعد شاملاً للعديد من المجالات، فهناك قرارات تتخذ لأغراض التعليم، كالتحقق من مناسبة طرق وأساليب التعليم، أو للكشف عن مستوى تحصيل الطلبة، وعن أسباب ضعف بعض الطلبة، مما يساعد في وضع الحلول المناسبة لذلك، بالإضافة إلى تدعيم وتطوير تعلم الطلبة الآخرين من ذوي المستويات التحصيلية المختلفة، كما أن التقويم المستمر في الميدان التربوي يحدد مدى التباين بين مستوى تعلم الطلبة، وبين الأهداف التربوية المخطط لها، ومدى تحققها، مما يمكن المعلمين من إعادة النظر بمدخلات العملية التعليمية، أو العمليات التي تتم خلال عملية التعليم (عمر وفخرو والسبيعي وتركي، 2010؛ عدس، 2002).

وبما أن المعلم معني بتقويم طلابه فلا بد من أن يتبع الأسلوب العلمي في الحصول على البيانات والمعلومات التي يريدها باستخدام أدوات تقويم مناسبة، وبشكل متتابع ومستمر للحصول على معلومات دقيقة وصحيحة. ولأجل ذلك جاءت أهمية معرفة، وامتلاك المعلم لمهارات ومبادئ

التقويم المستمر، ووسائل التقويم المختلفة التي يتمكن من استخدامها بكفاءة في تقويم مجريات عملية التعليم (ملحم، 2005).

وتعتمد عملية التقويم المستمر في مجملها على الاختبارات، بالإضافة إلى بعض الطرق التي تتضمن الملاحظة لأداء الطلبة، ومتابعة الواجبات المدرسية، ومشاركتهم بالأنشطة الصفية، وغيرها من الوسائل والأساليب والأدوات، التي يتم بناءها لهذا الغرض، والتي يتطلب إعدادها امتلاك العديد من المبادئ والأسس العلمية من أجل الحصول على معلومات تتسم بالدقة والموضوعية، وتتعلق هذه المبادئ ببناء الاختبارات التي يتم إعدادها، ومدى مناسبة الأدوات والوسائل الأخرى التي يتم استخدامها لتقويم أداء الطلبة خلال العملية التعليمية (العبسي، 2010).

يستند التقويم المستمر إلى العديد من الافتراضات، والتي من أبرزها ما يلي (المهيزع، 2007):

- يُعد التقويم المستمر عملية مستمرة لتحسين تعلم الطلبة بناءً على ما يتم اكتشافه من جوانب القوة والضعف.
- اختيار أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لأداء وأعمال الطلبة ومشاركاتهم المتنوعة، من أجل العمل على تطوير قدرات الطلبة ومواهبهم في أي مادة دراسية من خلال أنشطة وتدريبات تساعدهم على الإبداع، من خلال تشجيع التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.
- إتاحة الفرصة للطالب لتقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه من خلال تحقيق أهداف المادة التعليمية، أو تقويمه لأعمال وأداء زملائه.

- استناد التقويم المستمر على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند استخدام أدوات التقويم المستمر المختلفة.

- تفعيل دور الأسرة في عملية التوجيه والمتابعة، وإشراكهم في تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية المقترحة، وتزويدهم بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها.

ولكي تؤدي عملية التقويم المستمر أهدافها، لا بد من أن يمتلك المعلمين مهارات هذا التقويم، ومن أبرز هذه المهارات ما أشار إليه سيد وسالم (2004)، وهي على النحو الآتي:

أولاً: المهارات المهنية: لكي يتمكن المعلم من تنفيذ وتحقيق أهداف التقويم المستمر يجب أن يمتلك المعلومات والمهارات الخاصة بوضع الأهداف التعليمية، وإستراتيجيات تنفيذها، وما يرتبط بطرق وأساليب تحقيق هذه الأهداف، والتي تُعد من أهم المهارات التي يجب على معلمي المواد الدراسية امتلاكها، والقدرة على استخدامها.

ثانياً: مهارات إعداد أدوات التقويم: ترتبط هذه المهارات بالقدرة على إعداد أدوات التقويم، والإجراءات التي يتم من خلالها بناء هذه الأدوات، وأُسس ومعايير بنائها، بما يتوافق مع مستويات الطلبة، وطبيعة المواد الدراسية.

ثالثاً: مهارات استخدام أدوات التقويم: تشير هذه المهارات إلى قدرة المعلم على استخدام أدوات التقويم وأساليبه في وقتها المناسب، وإدارة عملية التقويم، وذلك وفقاً لأُسس ومعايير استخدام هذه الأدوات وكيفية تطبيقها، من حيث تحديد الوقت المناسب لتطبيقها، ومدة هذا التطبيق.

رابعاً: مهارات الملاحظة: تشير مهارات الملاحظة إلى قدرة المعلم على ملاحظة سلوكات الطلبة وتقويمها، وذلك من خلال متابعة أداء الطلبة خلال الحصص الدراسية دون شعور الطالب بذلك، مما يجعل الطالب يسلك سلوكه العادي دون أي تكلف منه، الأمر الذي يسهم في الوصول إلى واقع ومستوى الطالب الحقيقي، ومدى ما يمتلكه الطالب من قدرات ومعلومات، مما يساعد المعلم في تحديد طرائق التدريس وإستراتيجياته.

خامساً: مهارات تحديد الواجبات: ترتبط هذه المهارات بقدرة المعلم على توظيف الواجبات المنزلية، والصفية بالشكل الصحيح، ومراعاة مستويات الطلبة، وطبيعة هذه الواجبات وحجمها، وموعدها، وذلك بشكل يتوافق مع جميع المواد الدراسية، وأن لا يكلف الطالب بواجبات تفوق طاقاته، أو تتطلب جهداً مضاعفاً قد يعيق أداءه الدراسي.

سادساً: مهارات تحليل نتائج التقويم وتفسيرها: تشير إلى قدرة المعلم على تحليل النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال التقويم المستمر، وتفسيرها، واتخاذ الإجراءات المناسبة تجاهها، والاستفادة منها في العملية التعليمية، وذلك لوضع الحلول المناسبة لجوانب الضعف، وتعزيز الجوانب الإيجابية لدى الطلبة.

سابعاً: مهارات تقديم التغذية الراجعة: ترتبط هذه المهارات بقدرة المعلم على تحديد الوقت المناسب لتقديم التغذية الراجعة للطلبة، ومقدار هذه التغذية، كي لا تفقد أهدافها.

ثامناً: مهارات استخدام ملف إنجاز الطالب: تشير هذه المهارات إلى قدرة المعلم على استخدام ملف إنجاز الطالب (سجل الطالب)، بالشكل الصحيح بما ينعكس على مستوى الطالب علمياً من خلال إطلاعه المستمر على إنجازه، ومن ثم تطويره باستخدام الطرق والإجراءات

المناسبة، وكذلك تدوين جميع الملاحظات حول أداء الطالب الدراسي، ومستوى تحصيله، وأية ملاحظات ترتبط بالوضع الدراسي للطالب.

لقد بذلت وزارة التربية والتعليم السعودية قصارى جهدها للإرتقاء بأساليب التقويم التي يتم استخدامها في العملية التعليمية، وذلك وفق إستراتيجيات تتحقق فيها الشمولية والموضوعية، والصدق والثبات بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها بكفاءةً عالية، وبأقل جهد، وبالنظر إلى المادة الخامسة من لائحة "تقويم الطالب" فإنها تؤكد على ضرورة استمرار عملية التقويم مع شموليته لكافة جوانب العملية التعليمية، بحيث يكون معيار الحكم على مستوى الطالب مدى إتقانه للمهارات والمعارف الأساسية المحددة ضمن قوائم شاملة لمحتوى المنهج، بدلاً من أساليب التقويم التي تعتمد على إجراء الاختبارات النصفية والنهائية، ومنح الطالب درجات في ضوء هذه الاختبارات، أو اعتمادها مصدراً رئيساً للحكم على مستوى أداء الطالب التعليمي (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2006).

لقد بدأت وزارة التربية والتعليم السعودية في تطبيق التقويم المستمر بالمواد الشفهية، مثل (القراءة)، حيث تم اعتماده عام 1997، وذلك من خلال إصدار لائحة تقويم الطالب في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية بتاريخ 1997/8/6، وصدور لائحة جديدة مرفقاً بها مذكرة تفسيرية عام 2005، تضمنت تحديد المراحل التي سيتم فيها تطبيق التقويم المستمر لتشمل جميع الصفوف في المرحلة الابتدائية بشكل متدرج، وتم تطبيقه على الصف الرابع عام 2006/2005، وعلى الصف الخامس عام 2007/2006، وطبق على الصف السادس عام 2008/2007 (السحيم، 2009).

وقد مر تطبيق التقويم المستمر بمرحلتين، تمثلت بمرحلة التجريب الأولي، وهي تجريب مفتوح تم من خلاله إعطاء بعض إدارات التعليم، حرية تطبيق التجربة بالطريقة التي تراها مناسبة،

وذلك بتعميم صادر من وزير المعارف، برقم 28/403. وجاءت مرحلة التجريب الثانية، وهي تجريب مغلق ومقيد باستمارات رفعت للوزارة، ومن ثم زيادة إدارات التعليم، وعدد المدارس بتعميم صادر من وزير المعارف برقم 28/734/7/32 (آل معيض، 2002).

وبالنظر إلى مرحلتي التجربة المطبقة على بعض المواد الشفهية، يلاحظ قصر فترة التجريب التي يتعذر فيها إجراء التجربة، وفقاً لأسس علمية سليمة بما يتضمنه ذلك من إعداد الإطار النظري للتجربة، وبناء أدواتها والقيام بالضبط التجريبي لتطبيقها، فضلًا عن تحليل النتائج، وتقويم التجربة وصياغة التوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج. وفي ظل هذا القصور في منهجية التجربة، وطريقة اعتمادها، عممت نتائجها على المواد الشفهية، وعلى جميع المواد الدراسية في الصفوف الأساسية الأولى، واعتمد بموجبها تطبيق أسلوب التقويم المستمر على الصفوف الأساسية الأولى في جميع المدارس بتعميم صادر من وزير المعارف برقم 1/364 (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2010).

لقد أثر التطبيق المتعجل وتعميم نتائجه على فاعلية التقويم المستمر في الميدان التعليمي، وبرزت العديد من المشكلات التي توصلت إليها مجموعة من الدراسات والأبحاث، والملاحظات الميدانية، وفي مقدمتها قصر فترة التطبيق، وعدم إلمام المعلمين بمهارات التقويم المستمر، وإجراءات تطبيقه، والتي لم يتم الأخذ بتوصياتها، والاهتمام اللازم بها (الناجم، 2000؛ الداوود، 2002؛ الشهري، 2006)، بل صدرت الموافقة لاحقًا على تعميم التجربة على جميع صفوف المرحلة الابتدائية، وقد أثر هذا على عدم وضوح لائحة تقويم الطالب في نسختيها لعام (1997، 2004)، مما استدعى إصدار عدد من المذكرات التفسيرية للائحة وإجراء تعديلات لاحقه عليها (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2004).

وهناك العديد من المآخذ على لائحة "تقويم الطالب" سواءً من الدراسات والأبحاث العلمية، أو الملاحظات الميدانية، مما يشير إلى ضعف آليات تقويم اللائحة على الرغم من التأكيد على ذلك في أحد بنود اللائحة والذي نص على أن تخضع عمليات التقويم وإجراءاته وأساليبه لمراجعة مستمرة لتطويرها وتعديلها (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2004).

واستناداً إلى ما تم تناوله حول أهمية التقويم المستمر في تحقيق أهداف العملية التعليمية، لا بد من العمل على توظيف الجهود بهدف الرقي بالعملية التعليمية، والرفع من مستوى نوعيتها، وذلك من خلال توفير جميع الإمكانات، التي من شأنها أن تساعد في تنفيذ وممارسة أساليب التقويم المستمر، وخاصةً في ظل عدم كفاية وفاعلية أساليب التقويم الاعتيادية، التي قد تقتصر على بعض الاختبارات. وفي ظل التوصيات الداعية إلى عملية التطوير المستمر، تأتي هذه الدراسة ضمن هذا الإطار في محاولة منها لإبراز بعض الجوانب المرتبطة بالتقويم المستمر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أكدت لجنة الشؤون التعليمية بمجلس الشورى في المملكة العربية السعودية من خلال لقائها مع القائمين على العملية التعليمية في وزارة التربية والتعليم وجود مشكلات يعاني منها تطبيق التقويم المستمر، وذلك من خلال مؤشرات ضعف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، والناتج عن عدم التطبيق الدقيق للتقويم المستمر في الصفوف الدراسية كما تم التخطيط له. كما أشارت اللجنة إلى ضرورة عدم التوسع في تطبيق التقويم المستمر إلا بعد التأكد من توفر الإمكانات اللازمة لتطبيقه، ومدى امتلاك المعلمين القدرة والمهارات لتطبيقه (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2005).

واستناداً إلى ما سبق وفي ضوء ملاحظات الباحث الميدانية لممارسات المعلمين نحو تطبيق التقويم المستمر أثناء العملية التعليمية، وأهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة، بحكم عمله معلماً، بأن هناك خلل في الآليات والأساليب المتبعة لدى بعض المعلمين والمعلمات عند تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى عدم الوعي بأساليب التقويم المستمر وحيثياته، وبناءً على ذلك كان الإحساس من الباحث بمشكلة الدراسة، ووجد لديه الدافع لدراسة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة، ومدى التوافق بين هذه المعتقدات وممارستهم لأساليبه بالبحث والدراسة، وذلك تماشياً مع تطلعات وزارة التربية والتعليم في تطوير تطبيق التقويم المستمر، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة؟
- هل تختلف معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وسنوات خبرتهم والتفاعل بينهما؟
- ما درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر الطلاب؟
- هل تختلف درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وسنوات خبرتهم؟
- ما درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم في منطقة مكة المكرمة حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة وبين ممارستهم لأساليبه؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة ضمن جانبين رئيسين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية

- تأتي هذه الدراسة متوافقة مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة تطوير عملية التقويم لكي يسهم في تحسين العملية التعليمية.
- تعد هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية المبذولة في مراجعة عملية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم.
- تسهم هذه الدراسة في توفير إطار نظري حول مفهوم التقويم المستمر، الذي قد يستفيد منه المعلمين، والباحثين في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية العملية

- قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية في وزارة التربية والتعليم السعودية من خلال الكشف عن واقع التقويم المستمر بصورة واضحة ومعرفة تصورات أفراد عينة الدراسة من معلمين وطلاب حول واقع التقويم المستمر واستخدام أساليبه في تقويم تعلم الطلبة.
- توجيه أنظار القائمين على تطوير العملية التعليمية، وخاصةً في مجال التقويم بالتعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر في عملية تقويم تعلم الطلبة.

- توفر هذه الدراسة أدوات قياس يمكن استخدامها من قبل باحثين آخرين، لقياس معتقدات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر، وقياس مدى ممارسة المعلمين لأساليبه، وبالتالي اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين عملية التقويم المستمر.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **التقويم المستمر:** يقصد به في هذه الدراسة مجموعة المهام التي يقوم بها المعلم بهدف جمع البيانات المتعلقة بأداء الطلبة، والتي تبدأ مع بداية العملية التعليمية، وتنتهي بانتهائها.
- **أساليب التقويم المستمر:** يقصد بها في هذه الدراسة الأدوات والوسائل التي يستخدمها معلم العلوم بهدف جمع البيانات للوقوف على مستوى أداء الطلاب، على مدى تحقق الأهداف التعليمية المخطط لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة استناداً إلى هذه البيانات.
- **معتقدات معلمي العلوم بأهمية التقويم المستمر:** يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الأفكار والقيم والقناعات لدى معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في أداءه على استبانة معتقدات معلمي العلوم بأهمية التقويم المستمر التي تم إعدادها لأغراض هذه الدراسة
- **ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر:** يقصد بها في هذه الدراسة مدى استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر خلال العملية التعليمية. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في أداءه على استبانة ممارسة أساليب التقويم المستمر التي تم إعدادها لأغراض هذه الدراسة.

- **درجة التوافق:** يقصد بها في هذه الدراسة بدرجة الارتباط بين قناعات المعلمين بأهمية التقويم المستمر وبين ممارستهم لأساليبه. وتقاس في هذه الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات تقديرات معتقدات المعلمين بأهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014/2013م.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، وعينة من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة.
- **الحدود القياسية:** تتحدد نتائج الدراسة بأدوات الدراسة التي تم استخدامها، ومؤشرات صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال مراجعته للعديد من المصادر العلمية والمعرفية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى هادي (2001) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والمعوقات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب الملاحظة، والمقابلة المنظمة مع أفراد عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (83) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لم يراعِ أهداف تعليم القراءة والمحفوظات، وبينت النتائج أن أكثر الأساليب استخداماً عند تقويم الطلبة هي الملاحظة، والتمارين الصفية، والحوار والمناقشة، والواجبات المنزلية. كما بينت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر تمثلت بقلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور، وجاءت بدرجة مرتفعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى بعض الحلول المقترحة، والمتمثلة في توفير دورات تدريبية للمعلمين في التقويم المستمر، وإيجاد استمارة تقويم بديلة، وتقليص محتوى مقررات القراءة والمحفوظات، وبناءه وفق المهارات المطلوبة.

وهدفت دراسة العليمات والقطيش (2006) التي أُجريت في الأردن إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدمت قائمة بالكفايات الأدائية شملت ستة مجالات، من ضمنها التقويم المستمر. تكونت عينة الدراسة من

(68) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية، جاءت بدرجة متوسطة في مجال استخدام خطوات بناء الاختبار، وجدول المواصفات، وتشجيع الطلاب على التقويم الذاتي. واستخدام أساليب تقويم متنوعة، ومتابعة الواجبات الصفية، والاستفادة من نتائج التقويم، وإعداد الاختبارات التشخيصية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية الأدائية المرتبطة بمجال التقويم المستمر، تعزى لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وقام الشهري (2006) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور. كما هدفت التعرف على المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة التقويم المستمر، واستبانة معيقات تطبيق التقويم المستمر تم إعدادها لأغراض الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (233) معلماً، و(278) ولي أمر، و(13) مشرفاً تربوياً. أظهرت نتائج الدراسة ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر، وتأثر نتائجه بذاتية المعلم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن معيقات تطبيق التقويم المستمر تمثلت في زيادة أعداد الطلاب في الصفوف الدراسية، وتزايد عدد الحصص الدراسية، وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر، وعدم توافر دليل يوجه المعلم لتطبيق التقويم المستمر.

كما أجرى الحصيني (2007) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن أهمية استخدام التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وواقع استخدامه. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة للكشف عن أهمية وواقع التقويم المستمر. تكونت عينة الدراسة من (258) معلماً، و(90) مديراً، و(10) مشرفين تربويين. أظهرت نتائج الدراسة أن أهمية استخدام التقويم المستمر تكمن في تقليل مستوى القلق من الاختبار، وتحقيق مبدأ الاستمرارية،

وجاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن واقع استخدام التقويم المستمر لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان بدرجة منخفضة، ولم يحقق أهدافه.

أما دراسة واطسمان (Wattsman, 2007) التي أُجريت في المملكة المتحدة فهدفت الكشف عن درجة امتلاك المعلمين لمهارات الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدامها الصفي. تكونت عينة الدراسة من (288) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، استجابوا لاستبيان تم إعداده لأغراض الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات بناء الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدامها الصفي كان ضعيفًا، كما بينت النتائج أن فهم المعلمين للمبادئ العامة للاختبارات وبنائها كان أفضل من النواحي الفنية في بناء الاختبارات.

وهدفت دراسة إسماعيل (Ismael، 2009) التي أجريت في ناميبيا الكشف عن دور المعلمين في التقويم المستمر في المدارس الابتدائية. ولغايات جمع البيانات تم استخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة. تكونت عينة الدراسة من (139) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن سياسة التقويم المستمر وفعاليته وثقافته تعطي نجاحاً وحيوية للممارسات التربوية، بدرجة مرتفعة، وبينت النتائج أن تطبيق المعلمين للتقويم المستمر يساعد في تلبية تطلعات نظام التعليم الوطني، كما بينت النتائج أن هناك دوراً مهماً للمعلمين في تطبيق التقويم المستمر الذي يظهر أثره في تحصيل الطلبة العلمي، وبينت نتائج الدراسة وجود العديد من التحديات التي تقف عائقاً أمام تطبيق التقويم المستمر من أبرزها عدم توافر البرامج التدريبية التي توضح استخدامات التقويم المستمر وأساليبه وأهدافه، وتزايد حجم المواد الدراسية.

كما قام الصيخان (2010) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر في قياس مهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة

الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (33) مشرفاً تربوياً، و(207) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وجاءت هذه المعوقات بدرجة مرتفعة بالنسبة للطلبة والمعلمين، وفي مجالات اللائحة التقويمية، والمحتوى، وذلك حسب وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المشرفين والمعلمين حول معوقات تطبيق التقويم المستمر بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المشرفين والمعلمين حول معوقات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالمعلم، لصالح المشرفين التربويين.

كما أجرى المطيري (2010) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الإبتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، كما هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر. تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة تشتمل (82) كفاية، وقائمة ملاحظة، واختبار في كفايات التقويم المستمر. أظهرت نتائج الدراسة أن توافر كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين، كان بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود (82) كفاية لازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الإبتدائية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مدى توافر الكفايات لدى المعلمين تعزى لمتغير التخصص، وسنوات الخبرة، لصالح التخصصات العلمية، وسنوات الخبرة الأعلى؛ أي كلما زادت سنوات الخبرة زاد امتلاك الكفايات.

وهدفت دراسة الشكيلي (2010) التي أجريت في سلطنة عُمان التعرف على متطلبات تفعيل التقويم المستمر بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، ومدى توافر هذه المتطلبات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لهذا الغرض. تكونت عينة الدراسة من (60) مديراً، و(40) مشرفاً تربوياً، و(12) موجهاً إدارياً، و(280) معلماً، و(32) أخصائياً اجتماعياً، كما تم مقابلة (16) مسؤول بمديرية التربية والتعليم، و(20) من أولياء أمور الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع متطلبات تطبيق نظام التقويم المستمر عالية الأهمية. كما جاءت متطلبات تطبيق نظام التقويم المستمر بدرجة توافر متوسطة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات مدير المدرسة، ومتوسط تقديرات المعلم لدرجة توافر المتطلبات، لصالح مدير المدرسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الذكور والإناث حول درجة توافر المتطلبات المرتبطة بتطبيق التقويم المستمر.

وقام المالكي (2011) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم في المرحلة الابتدائية، كما يراها المديرون ومعلمو ومشرفو العلوم، كما هدفت الكشف عن أثر متغير الوظيفة التربوية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أستبانة للكشف عن فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم، مكونة من (58) فقرة موزعة في تسعة مجالات. تكونت عينة الدراسة من (3) مشرفين لمادة العلوم، و(28) مدير مدرسة، و(28) معلماً لمبحث العلوم للمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر لمبحث العلوم في المرحلة الابتدائية يسهم في زيادة اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية، وبدرجة مرتفعة، كما بينت النتائج أن تطبيق التقويم المستمر لم يحقق أهدافه بالشكل المطلوب في ظل وجود العديد من المعوقات التي تحد من استخدامه، والمتمثلة بزيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، وعدم توافق أهداف التقويم المستمر مع أهداف مادة العلوم.

وأجرى سينجال (Singhal, 2012) دراسة في الهند هدفت الكشف عن تصورات معلمي العلوم نحو أهمية نظام التقويم المستمر والمعيقات التي تواجههم عند التنفيذ، والحلول المقترحة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة أُعدت لهذا الغرض، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شبه منظمة. تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الحكومية. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي المدارس الحكومية نحو أهمية التقويم المستمر الشامل، جاءت بدرجة متوسطة، كون معظم المعلمين غير مدركين لمفهوم التقويم المستمر. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تصورات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر تبعاً لاختلاف متغيري الجنس والخبرة، وبينت نتائج الدراسة أن أهم المعيقات التي تحد من تطبيق التقويم المستمر، تمثلت بتزايد عدد الطلبة في الصفوف الدراسية، ونقص التدريب، وعدم وجود الوسائل التعليمية المناسبة.

وأجرى أوفالا وبابجيدي (Awofala & Babajide, 2013) دراسة في نيجريا هدفت الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو ممارسات التقويم المستمر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة الاتجاهات نحو ممارسات التقويم المستمر لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (339) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في المدارس النيجيرية. أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو ممارسات التقويم المستمر، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو ممارسات التقويم المستمر تعزى لاختلاف متغير الجنس، لصالح الإناث.

كما قام اديمومي ومونيسولا (Adewumi & Monisola, 2013) بدراسة في كندا هدفت الكشف عن دور التقويم المستمر في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة وأدائهم في الاختبارات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار في مادة الكيمياء، بالإضافة إلى استخدام أسلوب المقابلة مع أفراد عينة المعلمين لمعرفة مدى تحسن الأداء الأكاديمي للطلبة. تكونت عينة الدراسة

من (881) طالباً وطالبةً، و(11) معلماً ومعلمةً في المدارس الثانوية في ولاية إكيتي. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتقويم المستمر في الأداء الأكاديمي للطلبة، وأدائهم في الاختبارات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق في كيفية استخدام التقويم المستمر لدى المعلمين، يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، كما بينت النتائج وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائياً للتقويم المستمر بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

أما دراسة الشراري (2013) التي أُجريت في المملكة العربية السعودية فهدفت الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الإبتدائية للتقويم المستمر ومعيقات تطبيقه في مدارس محافظة حقل. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة للكشف عن تصورات المعلمين للتقويم المستمر، ومعيقات تطبيقه. تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين للتقويم المستمر كانت إيجابية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر، تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق في تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة (10) سنوات فأكثر، وبينت النتائج وجود معوقات تحد من استخدام التقويم المستمر، وبدرجة مرتفعة.

وأجرى سينج وديساي (Singh & Desai, 2013) دراسة في الهند هدفت الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التقويم المستمر الشامل وفقاً لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة الاتجاهات نحو التقويم المستمر التي أعدت لأغراض الدراسة، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة، كما تم استخدام أسلوب المقابلة مع أفراد عينة الدراسة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (143) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الثانوية في الهند. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو

التقويم المستمر، تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود إتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التقويم المستمر الشامل.

وقام فاميولي وباندلي وأجاي- فينكينت (Famiwole, Bandele & Ajayi – Vincent, 2014) بدراسة في نيجيريا هدفت الكشف عن فاعلية إستراتيجيات التدريس القائمة على عملية التقويم المستمر في الحد من الممارسات الخاطئة في تدريس العلوم والمواد المهنية والتقنية في نيجيريا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التقويم المستمر لمادة العلوم والمواد المهنية والتقنية الذي تم إعداده لأغراض الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (123) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات العلوم والمواد المهنية والتقنية في المدارس الثانوية في نيجيريا. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً لاستراتيجيات التدريس القائمة على استخدام التقويم المستمر في الحد من الممارسات الخاطئة في تدريس العلوم، وبدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التقويم المستمر تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يستخلص من بيانات الدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر، أنها ركزت على تناول أهداف التقويم المستمر، ودور المعلمين في التقويم المستمر، ومعوقات تطبيقه، كما ورد في دراسة إسماعيل (Ismael, 2009)، حيث أشارتا إلى أن أهداف التقويم المستمر تلبي الرغبات في تطوير التعليم، وأنه يجعل دور المعلم إيجابياً، ولكن هناك بعض المعيقات التي قد تحول دون الأثر الإيجابي للتقويم المستمر، كعدم التدريب الكافي، وقلة البرامج التي توضح آلية تطبيق التقويم المستمر، كدراسات (هادي، 2001؛ الشهري، 2006؛ Ismael, 2009).

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بالكشف عن واقع التقويم المستمر، ومعيقاته، كما ورد في دراسة هادي (2001)، التي أشارت إلى أن التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية لم يراع أهداف التقويم، وأن أكثر الأساليب استخداماً هي الملاحظة، والتمارين الصفية، والواجبات، وأن أبرز معيقات تطبيق التقويم المستمر تمثلت في قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد الطلبة في الصف الواحد.

كما تناولت بعض الدراسات تصورات المعلمين للتقويم المستمر ومعيقات تطبيقيه، كدراسة الشراري (2013)، في حين تناولت دراسة المطيري (2010)، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر، ومدى توافرها لدى المعلمين، وبناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر، وتناولت دراسة العليمات والقطيش (2006)، درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية، ومن ضمنها التقويم المستمر.

وبالنظر إلى مجمل ما تناولته الدراسات السابقة حول التقويم المستمر، تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات تباينت في أهدافها، ومحاورها بالإضافة إلى نتائجها، وبمقارنة هذه الدراسات مع الدراسة الحالية، فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تتناول درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في البيئة العربية بشكل عام، والبيئة السعودية بشكل خاص، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة في ظل الدعوات التربوية المطالبة بتفعيل استخدام التقويم المستمر في العملية التعليمية، كما أن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات، الأمر الذي يعطيها أهمية، وموقعاً بين هذه الدراسات، وخاصةً فيما ستتوصل إليه من نتائج قد يستفيد منها،

المشرفين التربويين والمعلمين والطلبة، وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، القائمين على تطوير استخدام التقويم المستمر.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث أفاد من مطالعة هذه الدراسات في التعرف على المتغيرات التي تم دراستها، مما ساعد في تحديد موقع وخصائص الدراسة الحالية من حيث متغيراتها، بالإضافة إلى الإفادة في التعرف على المجتمعات التي أُجريت فيها هذه الدراسات، والأدوات التي تم استخدامها، مما ساعد في إعداد أدوات الدراسة الحالية، وكذلك مطالعة أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، مما أوجد مجالاً لمقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج هذه الدراسات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي تم إتباعها في تنفيذ خطوات الدراسة، كما يتضمن وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى وصف لأدوات الدراسة، التي تم استخدامها في جمع البيانات، وطرق استخراج مؤشرات صدقها وثباتها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لاستخلاص النتائج.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي الوصفي الارتباطي للكشف عن معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، ودرجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر الطلاب، والعلاقة بينهما، وذلك من خلال توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم والطلاب في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013، وبلغ عدد معلمي العلوم (192) معلماً، وعدد الطلاب (5832) طالباً، موزعين على (32) مدرسة ثانوية، وفقاً للإحصاءات الرسمية التي تم الحصول عليها من إدارة تعليم منطقة مكة المكرمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، و(300) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الكلي من طلاب المدارس الثانوية التابعة لمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، للفصل الثاني من العام الدراسي 2013- 2014، ويبين الجدول (1) توزع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعينة الطلاب تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

جدول (1)

توزع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والطلاب تبعاً لمتغير الصف الدراسي

فئات العينة	المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المعلمون	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس فما دون	49	61.2
		دراسات عليا	31	38.8
		المجموع	**80**	**100.0**
	سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	41	51.2
		10 سنوات فأكثر	39	48.8
		المجموع	**80**	**100.0**
الطلاب	**الصف الدراسي**	**أول ثانوي**	98	32.7
		ثاني ثانوي	102	34.0
		ثالث ثانوي	100	33.3
		المجموع	**300**	**100.0**

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، الأولى للكشف عن معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في مدارس منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، والأداة الثانية للكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر الطلاب، وفيما يلي وصف لبناء وخصائص هاتين الأداتين.

أولاً: استبانة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة للكشف عن معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر، استناداً إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة الشهري (2006)، المطيري (2010)، الشكيلي (2010)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (28) فقرة، تتم الإجابة على فقراتها وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

صدق الاستبانة

للتحقق من مؤشرات صدق الاستبانة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من مؤشرات صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المختصين في مناهج تدريس العلوم، واللغة العربية في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (6) محكمين، كما هو مبين في الملحق (1)، وذلك للوقوف على مناسبة الاستبانة للكشف عن معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر، بالإضافة إلى سلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى وضوح الفقرات من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة،

وتم اعتماد ما نسبته (75%) من إجماع المحكّمين حول ما أبدوه من ملاحظات وتعديلات، وبناءً على ملاحظات المحكّمين، تم إعادة صياغة (7) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (1، 3، 7، 12، 16، 20، 24)، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات في (5) فقرات، لتعطي معنى أدق وأوضح، وهي الفقرات ذوات الأرقام (9، 13، 17، 22، 25)، وبناءً على ذلك تكّونت الاستبانة بعد إجراء عملية التعديلات من (28) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من صدق بناء الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (20) معلماً من معلمي العلوم، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة، وبين الاستبانة ككل، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات استبانة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر والاستبانة ككل

الفقرة	الارتباط مع الاستبانة ككل	الفقرة	الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.41	15	0.62
2	0.38	16	0.46
3	0.40	17	0.49
4	0.48	18	0.48
5	0.41	19	0.47
6	0.42	20	0.48
7	0.39	21	0.48
8	0.42	22	0.38
9	0.57	23	0.44
10	0.48	24	0.47
11	0.41	25	0.48
12	0.42	26	0.48
13	0.52	27	0.37
14	0.49	28	0.52

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالاستبانة ككل، تراوحت بين (0.37– 0.62). وتجدر الإشارة إلى أن الباحث اعتمد معياراً لقبول أية فقرة من

الفقرات، بأن لا يقل معامل ارتباطها بالاستبانة ككل عن (0.25) (عودة، 2004)، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أية فقرة من الفقرات، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (28) فقرة، كما هو مبين في الملحق (2).

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة (ثبات الاستقرار)، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً من معلمي العلوم من مجتمع الدراسة، وخارج أفراد عينة الدراسة، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وتم استخراج قيمة معامل الثبات (ثبات الاستقرار) للإستبانة ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.87)، كما تم استخراج قيمة معامل ثبات (الاتساق الداخلي)، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للإستبانة ككل، حيث بلغت (0.89)، وتعتبر هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة (عودة، 2004).

تصحيح الاستبانة

تكونت استبانة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر بصورتها النهائية من (28) فقرة، تتم الإجابة على فقراتها من خلال وضع إشارة (✓) أمام كل فقرة، حسب قناعة المستجيب بمضمون هذه الفقرة، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: (موافق بشدة وتعطى (5) درجات، موافق وتُعطى (4) درجات، محايد وتُعطى (3) درجات، معارض وتُعطى (2) درجة، معارض بشدة وتُعطى (1) درجة). وتتراوح الدرجة على كل فقرة من الفقرات ما بين (1- 5) درجات، وبما أن الاستبانة تتكون من (28) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (140) درجة، وأدنى درجة (28). وتم تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة لتحديد درجة أهمية التقويم المستمر، على النحو الآتي:

(1.00 – 2.33 درجة أهمية منخفضة)، (2.34 – 3.66 درجة أهمية متوسطة)، (3.67 – 5.00 درجة أهمية مرتفعة).

ثانياً: استبانة ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة للكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر من وجهة نظر الطلاب، وقد تم إعداد الاستبانة استناداً إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة العليمات والقطيش (2006)، المالكي (2011)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (35) فقرة، وتتم الإجابة على فقرات الاستبانة، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

صدق الاستبانة

للتحقق من مؤشرات صدق الاستبانة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة تم عرضها بصورته الأولية على مجموعة من المحكّمين المختصين في مناهج تدريس العلوم، واللغة العربية في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (6) محكمين، كما هو مبين في الملحق (1)، وذلك للوقوف على مناسبة الاستبانة للكشف عن ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر، بالإضافة إلى سلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى وضوح الفقرات من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم اعتماد ما نسبته (75%) من إجماع المحكّمين حول ما أبدوه من ملاحظات وتعديلات، وبناءً على ملاحظات المحكّمين، تم حذف (5) فقرات، وهي ذوات الأرقام (3، 8، 12، 16، 20)، كما تم إعادة صياغة (9) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (1، 4، 6، 9، 10، 19، 23، 26، 34)، بالإضافة إلى

استبدال بعض المفردات في (7) فقرات لتعطي معنى أدق وأوضح، وهي الفقرات ذوات الأرقام (7، 11، 21، 22، 24، 29، 35)، وبناءً على ذلك تكّونت الاستبانة بعد إجراء عملية التعديلات من (30) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من صدق بناء الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات، وبين الاستبانة ككل، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات استبانة ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر والاستبانة ككل

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.37	16	0.46	1
0.38	17	0.33	2
0.51	18	0.39	3
0.33	19	0.46	4
0.52	20	0.33	5
0.46	21	0.51	6
0.31	22	0.59	7
0.46	23	0.34	8
0.59	24	0.46	9
0.69	25	0.33	10
0.31	26	0.59	11
0.53	27	0.46	12
0.69	28	0.38	13
0.59	29	0.59	14
0.58	30	0.46	15

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالاستبانة ككل تراوحت بين (0.31– 0.69). وتجدر الإشارة إلى أن الباحث اعتمد معياراً بأن لا يقل معامل ارتباطها بالاستبانة ككل عن (0.25) لقبول أية فقرة من الفقرات (عودة، 2004)، وبناءً على ذلك

لم يتم حذف أية فقرة من الفقرات، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة، كما هو مبين في الملحق (3).

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة (ثبات الاستقرار) تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول، وباستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، تم استخراج قيم معاملات الثبات (ثبات الاستقرار)، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاستبانة ككل، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (ثبات الاستقرار) (0.86)، وبلغت قيمة معامل ثبات (الاتساق الداخلي) للاستبانة ككل (0.87).

تصحيح الاستبانة

تكونت استبانة ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر بصورتها النهائية من (30) فقرة، تتم الإجابة على فقراتها من خلال وضع إشارة (✓) أمام كل فقرة، حسب قناعة المستجيب بمضمون هذه الفقرة، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: (موافق بشدة وتعطى (5) درجات، موافق وتُعطى (4) درجات، محايد وتُعطى (3) درجات، معارض وتُعطى (2) درجة، معارض بشدة وتُعطى (1) درجة). وتتراوح الدرجة على كل فقرة من الفقرات ما بين (1– 5) درجات، وبما أن الاستبانة تتكون من (30) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (150) درجة، وأدنى درجة (30). وتم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر، على النحو الآتي: (1.00 – 2.33 درجة ممارسة منخفضة)، (2.34 – 3.66 درجة ممارسة متوسطة)، (3.67 – 5.00 درجة ممارسة مرتفعة).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية

- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة، ولها مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة

- معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر.
- درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر.

خطوات تنفيذ الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتيهما النهائية للتطبيق بعد التأكد من مؤشرات صدقهما وثباتهما.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك للملحقية الثقافية السعودية في الأردن، ملحق (4)، كما تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من الملحقية الثقافية إلى إدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة، ملحق (5).
- زيارة المدارس لتوزيع أداتي الدراسة، وتحديد موعد مع مديري المدارس بعد أن تم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمين، والبالغ عددهم (80) معلماً من معلمي العلوم.
- توزيع أداة الدراسة (استبانة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر) على المعلمين، وتوضيح أهداف الدراسة، وأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لغايات البحث العلمي.

- اختيار عينة عشوائية مكونة من (30) معلماً من نفس أفراد عينة الدراسة، ومن ثم اختيار (10) طلاب بالطريقة العشوائية لكل معلم يقوم بتدريسهم، وتوزيع استبانة (ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر) على عينة الطلاب، الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.
- جمع أداتي الدراسة لغايات التحليل الإحصائي، ومن ثم تفريغ الاستجابات، وإدخالها لذاكرة الحاسوب.
- استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لاستخراج النتائج، والخروج بالتوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

المعالجات الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على استبانة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر.
- للإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA)، للكشف عن الاختلاف في متوسطات استجابات معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- للإجابة على السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على استبانة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر.

- للإجابة على السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الاختلاف في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر الطلاب، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلم.
- للإجابة على السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر، وممارسة أساليبه في تقويم تعلم الطلاب.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي هدفت الكشف عن درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة"، وتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لما تم طرحه من أسئلة، وهي على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة المعلمين على فقرات استبانة المعتقدات، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر مرتبة تنازلياً (n=80)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
1	18	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب بما يمكنه من تقديم الخطط العلاجية والإثرائية.	4.08	0.84	مرتفعة
2	1	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	3.88	0.92	مرتفعة
3	2	اعتقد أن التقويم المستمر يعمل على رفع روح التنافس بين الطلاب.	3.83	0.69	مرتفعة
4	5	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في مساعدة الطلاب في معرفة مدى تقدمهم في المواد الدراسية.	3.81	0.76	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
4	11	اعتقد أن التقويم المستمر يغرس عادات ومواقف إيجابية في نفوس الطلبة تجاه التعليم.	3.81	0.87	مرتفعة
4	19	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم في تنويع الاختبارات التحريرية والشفوية بحيث تشمل مستويات لتفكير متعددة.	3.81	0.83	مرتفعة
7	3	اعتقد أن التقويم المستمر يوفر فرصاً متكافئة لجميع الطلاب.	3.70	0.70	مرتفعة
7	25	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد القائمين على التعليم في مراجعة ومتابعة المنهاج بصورة مستمرة.	3.70	0.86	مرتفعة
9	10	اعتقد أن التقويم المستمر يجنب الطلاب الشعور بالقلق والخوف والفشل.	3.69	0.94	مرتفعة
9	13	اعتقد أن التقويم المستمر يعمل على استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.	3.69	0.99	مرتفعة
11	6	اعتقد أن التقويم المستمر يعمل على تعزيز ذاتية المتعلم.	3.68	0.85	مرتفعة
11	14	اعتقد أن التقويم المستمر يزود المعلم بمعلومات مهمة عن مدى تقدم تعلم الطلاب في تحقيقهم للأهداف التعليمية.	3.68	0.94	مرتفعة
13	15	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم في تخطيطه للتدريس بشكل أفضل.	3.64	0.89	متوسطة
14	24	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في تنمية شخصية المتعلم من خلال تطبيق أدوات تقويمية شاملة ومتنوعة.	3.63	1.02	متوسطة
15	26	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد أولياء الأمور في التعرف على مستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم.	3.60	0.92	متوسطة
16	4	اعتقد أن التقويم المستمر يهتم بجميع جوانب النمو للمتعلم.	3.59	0.72	متوسطة
16	23	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في الحد من أساليب التقويم التي تقارن المتعلم بزملائه.	3.59	0.77	متوسطة
18	21	اعتقد أن استخدام المعلم للتقويم المستمر يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية التعلمية .	3.58	0.81	متوسطة
18	22	اعتقد أن التقويم المستمر يؤدي إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة.	3.58	0.74	متوسطة
20	7	اعتقد أن التقويم المستمر يزود الطلاب بالمهارات اللازمة بما يمكنهم من توجيه أنفسهم.	3.56	0.84	متوسطة
20	16	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم في اتخاذ القرارات التي تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية.	3.56	0.85	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
22	17	اعتقد أن التقويم المستمر يعطي المعلم فرصاً أوسع لاستخدام طرق تقويميه متنوعة تساعده في الكشف عن تحقيق الأهداف المخطط لها.	3.55	1.01	متوسطة
22	28	اعتقد أن التقويم المستمر يحقق مبدأ التعلم المستمر لدى الطلاب.	3.55	0.87	متوسطة
24	12	اعتقد أن التقويم المستمر يجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التنافس في الحصول على أعلى الدرجات.	3.54	0.93	متوسطة
24	20	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في متابعة المعلم لطلبته والكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.54	0.83	متوسطة
26	8	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد في زيادة تحصيل الطلاب.	3.49	0.93	متوسطة
27	27	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في استثمار خامات البيئة.	3.46	1.01	متوسطة
28	9	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد الطلاب على إتقان فهم المواد التعليمية.	3.45	0.87	متوسطة
معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر ككل			**3.65**	**0.33**	**متوسطة**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على فقرات استبانة المعتقدات تراوحت بين (3.45-4.08)، وكان أعلاها للفقرة (18)، التي تنص على "اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب بما يمكنه من تقديم الخطط العلاجية والإثرائية"، بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، ودرجة أهمية مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (1)، التي تنص على "اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب"، بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، ودرجة أهمية مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (2)، التي تنص على "اعتقد أن التقويم المستمر يعمل على رفع روح التنافس بين الطلاب"، بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، ودرجة أهمية مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (9) التي تنص على "اعتقد أن التقويم المستمر يساعد الطلاب على إتقان فهم المواد

التعليمية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، ودرجة أهمية متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمعتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر ككل (3.65)، ودرجة أهمية متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة المعتقدات ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أداة المعتقدات ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما (n= 80)

المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس فما دون	أقل من 10 سنوات	3.64	0.30
	10 سنوات فأكثر	3.70	0.27
	المجموع	**3.67**	**0.28**
دراسات عليا	أقل من 10 سنوات	3.71	0.34
	10 سنوات فأكثر	3.47	0.44
	المجموع	**3.62**	**0.40**
المجموع	أقل من 10 سنوات	3.67	0.32
	10 سنوات فأكثر	3.63	0.34

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة المعتقدات، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA)

على أداة الدراسة ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما، كما هو مبين في الجدول (6).

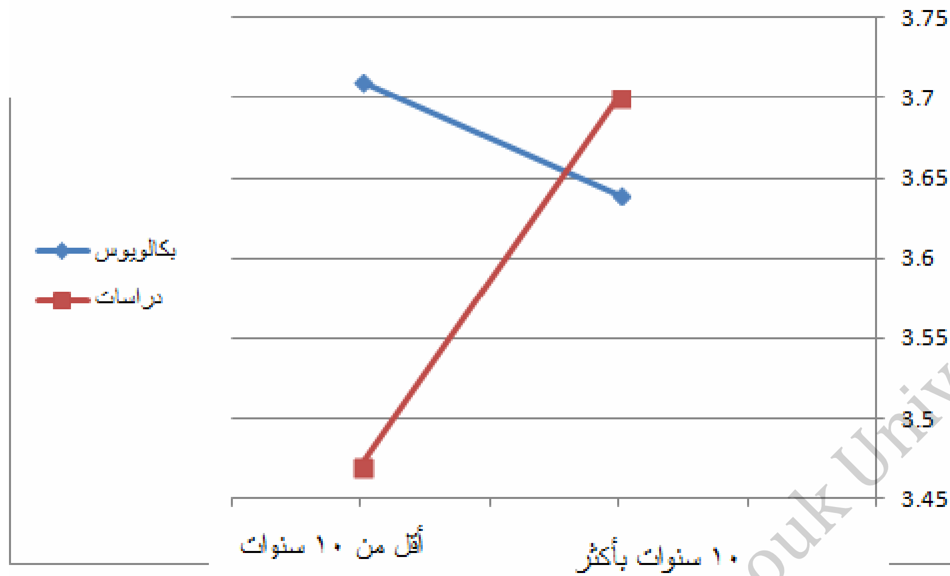
جدول (6)

تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) لتقديرات إجابة المعلمين على أداة المعتقدات ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما (n=80)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.11	1	0.11	1.08	0.30
سنوات الخبرة	0.15	1	0.15	1.45	0.23
المؤهل العلمي × سنوات الخبرة	0.43	1	0.43	4.05	0.04
الخطأ	8.08	76	0.11		
المجموع	1074.95	80			
المجموع مصحح	8.63	79			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) عدم وجود اختلاف في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة يعزى لاختلاف متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث بلغت قيم (F) للأداة ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة (1.08 ، 1.45) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05=α).

كما يتبين وجود اختلاف دال إحصائياً في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة تبعاً للتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) للأداة ككل، تبعاً للتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة (4.05)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، والشكل (1) يوضح مصادر الفروق، تبعاً للتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.



الشكل (1): مصادر الفروق في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر تبعاً للتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

يتضح من البيانات الواردة في الشكل (1) أن مصادر الفروق كانت بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا وخبرتهم أقل من (10) سنوات، وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وخبرتهم (10) سنوات فأكثر، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وخبرتهم أقل من (10) سنوات. ووجود فروق بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فما دون، وخبرتهم (10) سنوات فأكثر، وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وخبرتهم (10) سنوات فأكثر، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فما دون، وخبرتهم (10) سنوات فأكثر.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر الطلاب؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطلاب) على فقرات استبانة الممارسة، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات إجابات الطلاب على فقرات أداة الممارسة مرتبة تنازلياً (n=300)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	12	يساعد المعلم طلبته في إيجاد طرق عديدة لحل بعض المشكلات التعليمية.	3.83	1.08	مرتفعة
2	14	يصحح المعلم الواجبات البيتية لطلبته.	3.75	0.98	مرتفعة
3	2	يستخدم المعلم اختبارات شفهية لقياس قدرة الطلبة على التعبير اللفظي.	3.73	0.99	مرتفعة
4	1	يستخدم المعلم الاختبارات التحريرية (الكتابية) القصيرة بشكل مستمر طوال الفصل الدراسي.	3.70	1.19	مرتفعة
5	16	يشجع المعلم طلبته على وضع إنجازاتهم في ملف الأعمال الخاص بهم بطريقة منظمة.	3.65	1.11	متوسطة
6	4	يقوم المعلم بملاحظة طلبته أثناء قيامهم ببعض الأنشطة الصفية.	3.61	1.03	متوسطة
7	11	يهيئ المعلم الفرص العديدة للتعاون والمشاركة في الحوار والمناقشة مع الآخرين.	3.59	1.12	متوسطة
8	24	يحرص المعلم على تقديم الحوافز الإيجابية التي تسهم في نجاح وتقدم طلبته.	3.52	1.12	متوسطة
9	5	يقدم المعلم التغذية الراجعة لطلبته أثناء قيامهم بالأنشطة.	3.51	1.00	متوسطة
10	13	يكلف المعلم طلبته بواجبات بيتية تتعلق بتحقيق أهداف المادة الدراسية.	3.48	1.16	متوسطة
11	3	يستخدم المعلم الاختبارات العملية في تقويم طلبته للجانب المهاري بشكل مستمر طوال الفصل الدراسي.	3.43	1.11	متوسطة
12	23	يحرص المعلم على غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم.	3.43	1.06	متوسطة
13	10	يتيح المعلم فرصاً متعددة للطلبة لممارسة الأنشطة العملية.	3.40	1.12	متوسطة
14	8	يسعى المعلم دوماً في تشخيص حاجات طلابه التعليمية.	3.38	1.03	متوسطة
15	15	ينوع المعلم في الواجبات التي يكلف بها الطلبة في صور مهام أو أوراق عمل (إثرائية ، تشخيصية، تعزيزية، علاجية).	3.38	1.06	متوسطة
16	19	يشجع المعلم طلبته على التعلم الذاتي بحيث يصبح الطالب قادراً على التعلم لوحده.	3.38	1.06	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
17	17	ينوع المعلم في الأسئلة التي يقدمها لطلابه في الاختبارات التحريرية والشفوية بحيث تشمل مستويات متعددة من التفكير.	3.36	1.15	متوسطة
18	29	يحتفظ المعلم بسجل خاص لطلابه يدون فيه ملاحظاته عن إنجازات طلبته ومدى تقدمهم.	3.33	1.09	متوسطة
19	30	يحرص المعلم على تشخيص المعرفة السابقة للمتعلمين في بداية كل حصة دراسية .	3.32	1.09	متوسطة
20	28	يحرص المعلم على إيجاد برامج علاجية للطلاب الذين لم يحققوا الحد الأدنى من المهارات العلمية.	3.30	1.10	متوسطة
21	9	يستخدم المعلم الأنشطة العلاجية والإثرائية التي تناسب حاجات طلبته.	3.28	1.15	متوسطة
22	21	يكلف المعلم طلبته بمشاريع عملية (فردية أو جماعية) لدراسة ظاهرة ما أو مشكلة ما.	3.24	1.09	متوسطة
23	22	يشرك المعلم الطلبة في تقويم مشاريعهم.	3.23	1.06	متوسطة
24	27	يحرص المعلم على تقديم برامج علاجية للطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم.	3.19	1.21	متوسطة
25	18	يكلف المعلم طلبته بإجراء بحوث بهدف إثراء المادة الدراسية، أو لنشر الوعي لديهم تجاه قضايا ومشكلات اجتماعية.	3.18	1.19	متوسطة
26	20	يعرف المعلم طلبته بالمشاريع العلمية ومكوناتها وكيفية تنفيذها.	3.17	1.01	متوسطة
27	6	يستخدم المعلم بطاقات ملاحظة محددة العناصر مسبقاً داخل الغرفة الصفية لتقويم طلبته أثناء قيامهم ببعض الأنشطة العملية.	3.12	1.07	متوسطة
28	26	يحرص المعلم على الكشف عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كصعوبات التعلم.	3.10	1.22	متوسطة
29	7	يكلف المعلم طلبته بكتابة تقرير عن تجربة أجراها أو مكاناً زاره أو موضوعاً قرأه أو أي شيء شاهده أو عمله.	3.06	1.13	متوسطة
30	25	يشرك المعلم ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها.	2.84	1.38	متوسطة
درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر ككل			**3.38**	**0.58**	**متوسطة**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطلاب)، تراوحت بين (2.84–3.83)، وكان أعلاها للفقرة (12) التي تنص على "يساعد المعلم طلبته في إيجاد طرق عديدة لحل بعض المشكلات التعليمية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، ودرجة ممارسة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (14) التي تنص على "يصحح المعلم الواجبات البيتية لطلبته"، بمتوسط حسابي (3.75)، ودرجة ممارسة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (2) التي تنص على "يستخدم المعلم اختبارات شفهية لقياس قدرة الطلبة على التعبير اللفظي"، بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، ودرجة ممارسة مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (25) التي تنص على "يشرك المعلم ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها"، بمتوسط حسابي بلغ (2.84)، ودرجة ممارسة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة معلمي العلوم من وجهة نظر الطلاب لأساليب التقويم المستمر ككل (3.38)، ودرجة ممارسة متوسطة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل تختلف درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة باختلاف متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تعلم الطلبة من وجهة نظر الطلاب، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلم، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلم من وجهة نظر الطلاب (n=300)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	بكالوريوس فما دون	3.41	0.57
المؤهل العلمي	دراسات عليا	3.36	0.60
	المجموع	**3.38**	**0.58**
	أقل من 10 سنوات	3.43	0.54
سنوات الخبرة	10 سنوات فأكثر	3.33	0.63
	المجموع	**3.38**	**0.58**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلم، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) دون تفاعل على أداة الدراسة ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلم، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA) لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلم (n=300)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.28	1	0.28	0.81	0.37
سنوات الخبرة	0.80	1	0.80	2.35	0.13
الخطأ	100.68	296	0.34		
المجموع	3523.12	300			
المجموع مصحح	101.72	299			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة يعزى لاختلاف متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلم، حيث بلغت قيم (F) للأداة ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلم (0.81، 2.35) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم في منطقة مكة المكرمة حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة وبين ممارستهم لأساليبه؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات معتقدات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر ومتوسط ممارستهم لأساليبه، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية لمعتقدات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لأساليبه من وجهة نظر الطلاب

الرقم	متوسط معتقدات	متوسط الممارسة من وجهة نظر الطلاب	الرقم	متوسط معتقدات	متوسط الممارسة من وجهة نظر الطلاب
1	2.57	3.03	**16**	2.57	3.04
2	3.21	3.46	**17**	3.04	3.53
3	2.57	3.08	**18**	2.57	3.03
4	3.14	3.01	**19**	3.04	3.12
5	2.57	3.00	**20**	3.14	3.65
6	3.04	3.37	**21**	3.43	3.85
7	3.36	3.40	**22**	3.21	2.99
8	3.14	3.02	**23**	3.04	3.21
9	2.57	2.96	**24**	3.21	3.32
10	3.43	3.19	**25**	3.43	3.30
11	3.04	3.34	**26**	3.46	3.64
12	3.04	3.13	**27**	4.40	3.35
13	2.57	2.98	**28**	3.36	3.07
14	2.57	3.01	**29**	2.57	3.00
15	3.04	3.16	**30**	4.14	3.24

ولمعرفة مدى التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر ودرجة ممارستهم له تم استخراج قيمة معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر، وبين ممارستهم لأساليبه، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

قيمة معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وبين ممارستهم لأساليبه

درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم في منطقة مكة المكرمة حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة وبين ممارستهم لأساليبه	
معامل الارتباط	0.13
الدلالة الإحصائية	0.03

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (11) وجود توافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، وبين ممارستهم لأساليبه، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.13)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها استنادا إلى ما تم طرحه من أسئلة هدفت الكشف عن درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة، وفيما يلي مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج، ويمكن إيجاز هذه النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة؟".

أظهرت النتائج أن معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر جاءت بدرجة تقييم متوسطة. وكان أعلاها للفقرة (18)، التي تنص على "اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب بما يمكنه من تقديم الخطط العلاجية والإثرائية"، وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (9) التي تنص على "اعتقد أن التقويم المستمر يساعد الطلاب على إتقان فهم المواد التعليمية"، وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يوفر التقويم المستمر من معلومات وبيانات حول أداء الطلبة، وفي ضوء أن التقويم المستمر يسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف في العديد من المجالات، وفي مقدمتها التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطلبة بمختلف المواد الدراسية، مما يمكن المعلمين من وضع الخطط العلاجية، والإثرائية التي تساعد في علاج جوانب الضعف لدى الطلبة، بالإضافة إلى تعرف جوانب القوة والعمل على تعزيزها.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة استناداً على ما يتميز به التقويم المستمر من مزايا وخصائص تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وما يوفره من تغذية راجعة حول طرق واستراتيجيات التدريس، ومدى مناسبتها، بالإضافة إلى توفير التغذية الراجعة حول مستويات الطلبة التحصيلية، ومدى تحقق الأهداف التعليمية المخطط لها، وكذلك ما يوفره التقويم المستمر من إتاحة للفرص أمام الطلبة للحوار والمناقشة خلال الحصص الدراسية، مما يشجع الطلبة على التنافس البّناء، وذلك من خلال طرح الأسئلة، وتلقي الإجابات.

ويرى الباحث أن معتقدات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر، قد تنطلق من خلال المقارنة ما بين أساليب التقويم الاعتيادية، وأساليب وأدوات التقويم المستمر، التي تعطي المعلم مجالاً أوسع في التعرف على مستوى الطلبة وأدائهم، بالإضافة إلى ما قد لاحظه المعلمين من أن التقويم المستمر يساعدهم في الوقوف على حقيقة ومستوى أداء الطلبة بشكل دقيق وواضح.

أضف إلى ذلك أن التقويم المستمر يسهم في معرفة الطلبة بمستوى أدائهم في المواد الدراسية، ويوفر الفرص المتكافئة بين الطلبة، بالإضافة إلى أنه يراعي الفروق الفردية، ويعمل على تعزيز دافعية الطلبة نحو العملية التعليمية، ويحقق مبدأ التعلم المستمر.

وانطلاقا من خبرة الباحث، وكونه معلماً لمادة العلوم يرى بأن أهمية التقويم المستمر، التي جاءت بدرجة متوسطة، قد يكون مرده بعض جوانب الضعف في أهداف واستراتيجيات التقويم المستمر، وعدم التوافق ما بين أهداف هذا التقويم، وأهداف المنهج الدراسي، بالإضافة إلى بعض المعيقات التي قد تحول دون تنفيذ وتطبيق أدوات التقويم المستمر بالشكل الصحيح والفعال، وبالتالي فإن هذه الجوانب قد تحد من معتقد المعلم حول أهمية التقويم المستمر، وبالتالي فقد جاءت الفقرة التي تشير إلى أن التقويم المستمر يسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، بالمرتبة الأولى، وهذا واقع حقيقي، في حين جاءت الفقرة التي تشير إلى أن التقويم المستمر يساعد

الطلاب على إتقان فهم المواد الدراسية، بالمرتبة الأخيرة، وهذا من الجوانب التي قد لا تتوافق ما بين طبيعة المنهج الدراسي وأهداف التقويم المستمر وإستراتيجياته.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحصيني (2007)، التي أشارت إلى أن أهمية التقويم المستمر، جاءت بدرجة متوسطة، وكانت لبعض الخصائص، ومنها التقليل من مستوى القلق من الاختبار، وتحقيق مبدأ الاستمرارية، كما اتفقت مع دراسة سينجال (Singhal, 2012)، التي أظهرت نتائجها أن تصورات المعلمين نحو أهمية التقويم المستمر، جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة فاميولي وبانديلي وأجاي– فينكينت (Famiwole, Bandele & Ajayi- Vincent, 2014)، التي أشارت إلى أن التقويم المستمر يسهم في الحد من الممارسات الخاطئة في تدريس العلوم، وبدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة إسماعيل (Ismael, 2009)، التي أشارت إلى أن أهمية التقويم المستمر، جاءت بدرجة مرتفعة في تحقيق النجاح والحيوية للممارسات التربوية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشكيلي (2010)، التي أشارت إلى أن جميع متطلبات التقويم المستمر عالية الأهمية، كما اختلفت مع دراسة المالكي (2011)، التي أشارت إلى أن التقويم المستمر لمبحث العلوم في المرحلة الابتدائية يسهم في زيادة اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية، بدرجة مرتفعة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟".

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، يعزى لاختلاف متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ووجود

اختلاف في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، تبعاً للتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وجاءت مصادر الفروق بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وخبرتهم أقل من (10) سنوات، وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وخبرتهم (10) سنوات فأكثر، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وخبرتهم أقل من (10) سنوات، ووجود فروق بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فما دون، وخبرتهم (10) سنوات فأكثر، وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، وخبرتهم (10) سنوات فأكثر، لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فما دون وخبرتهم (10) سنوات فأكثر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة البيئة المدرسية، ومقوماتها، وما يتم توافره من هذه المقومات بهدف تحقيق أهداف التقويم المستمر. وبالتالي فإن البيئة المدرسية بمختلف مقوماتها تكاد أن تكون متشابهة، أضف إلى ذلك أن جميع المعلمين يخضعون لنفس التعليمات واللوائح التي يتم تطبيقها خلال عملية التقويم المستمر للطلبة، وخاصةً ما يرتبط بلائحة "تقويم الطالب"، وبالتالي فإن أهداف ومبادئ التقويم المستمر تعمم على جميع المعلمين دون استثناء، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وسنوات الخبرة لديهم، الأمر الذي لم يسهم في إيجاد فروق في معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر.

ويرى الباحث، وضمن تفسير هذه النتيجة أن جميع المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وخبراتهم التدريسية، يؤدون مهماتهم التعليمية في بيئة تعليمية تكاد أن تكون متشابهة من حيث مدى توافر أدوات التقويم المستمر، وإمكانية تطبيق هذه الأدوات خلال العملية التعليمية، وخاصةً ما يرتبط بعدد الحصص الدراسية، وطبيعة المنهج الدراسي، والمدة الزمنية المحددة لتنفيذ

المنهج، أضف إلى ذلك مجموعة الأُسس والتعليمات الموحدة لدى جميع المدارس، والمرتبطة بمراحل تطبيق التقويم المستمر، وكذلك حداثة تطبيق التقويم المستمر في المدارس السعودية.

أما فيما يتعلق بالنتيجة التي أشارت إلى وجود اختلاف في وجهة نظر المعلمين حول أهمية التقويم، تبعاً للتفاعل بين المؤهل العلمي، والخبرة. فيمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما يمكن أن يقترحه المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، ولديهم خبرة (10) سنوات فأكثر، من تصورات قد تتداخل فيما بينها، بحيث تعمل الخبرة، وما تم الحصول عليه من معلومات خلال الدراسة العليا في تكوين معتقدات قد تختلف عنها في حالة امتلاك الخبرة لوحدها، أو امتلاك المعلومات خلال الدراسة العليا، وبالتالي فإن تداخل الخبرة، والمعلومات قد يؤدي إلى إيجاد اختلاف في وجهات النظر، أو المعتقدات حول أهمية التقويم المستمر.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سينجال (Singhal, 2012)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تصورات المعلمين نحو أهمية التقويم المستمر تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشراري (2013)، التي أشارت إلى وجود فروق في تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة (10) سنوات فأكثر.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر الطلاب؟".

أظهرت النتائج أن ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر، جاءت بدرجة متوسطة، وكان أعلاها للفقرة (12) التي تنص على "يساعد المعلم طلبته في إيجاد طرق عديدة لحل بعض المشكلات التعليمية"، وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (25)

التي تنص على "يشرك المعلم ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها"، وبدرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهداف التقويم المستمر، والفرص المتاحة للمعلمين لتطبيقه، وبالتالي هناك العديد من الجوانب التي تتداخل فيما بينها لتبين درجة ممارسة المعلمين للتقويم المستمر خلال العملية التعليمية، وتبرز هذه الجوانب من خلال ما يحمله المعلمون من تصورات حول أهمية ودور التقويم المستمر في تطوير وتحسين العملية التعليمية.

وبالتالي فإن ممارسة المعلمين للتقويم المستمر، قد ترتبط بالعديد من العوامل التي تحدد درجة هذه الممارسة، وفي مقدمتها ما يتوافر من مقومات تسهم في تنفيذ وتطبيق مبادئ واستراتيجيات التقويم المستمر، بالإضافة إلى قناعة المعلمين بهذا التقويم ودوره في تطوير العملية التعليمية، أضف إلى ذلك دور المتابعة من قبل القائمين على العملية التعليمية من إداريين، ومشرفين تربويين له الأثر في مدى تطبيق هذا التقويم.

ويرى الباحث أن المعلمين، قد يقومون بتطبيق بعض استراتيجيات التقويم المستمر، واستخدام أدواته وفقاً لما تقتضيه الحاجة، لاستخدام هذا التقويم، كما أن امتلاك المعلمين لمهارات التقويم قد يلعب دوراً بارزاً في هذا الجانب، وقد يلجأ بعض المعلمين إلى استخدام بعض الأدوات التي يسهل استخدامها، ولا تتطلب مزيداً من الوقت والجهد، وخاصةً في ظل ضخامة المنهاج، وتزايد الأعباء والمهمات التدريسية لدى المعلمين، والتي قد لا تتيح لهم الوقت والفرص الكافية لاستخدام أدوات التقويم المستمر، الأمر الذي أظهر أن درجة استخدام معلمي العلوم للتقويم المستمر، جاءت متوسطة، وبالنظر إلى هذه النتيجة، فإنها تُعد إيجابية، وخاصةً في ظل حداثة تطبيق التقويم المستمر في المدارس السعودية، الأمر الذي يحتاج إلى المزيد من الاهتمام لتفعيل استخدام أدوات وأساليب التقويم المستمر بالشكل الصحيح والفعال.

وفيما يتعلق بالفقرة التي أشارت إلى أن المعلم يساعد طلبته في إيجاد طرق عديدة لحل بعض المشكلات التعليمية، وبدرجة مرتفعة، فيمكن عزو ذلك من خلال تشجيع المعلم للطلبة على المشاركة الفعالة خلال الحصص الدراسية، بالإضافة إلى تزويدهم ببعض الطرق والأساليب التي تمكنهم من فهم المواد الدراسية، أو قد يزودهم ببعض الإستراتيجيات لمراجعة المواد الدراسية، بشكل يمكنهم من الاستعداد، وامتلاك القدرات التي تظهر تقدمهم خلال عملية التقويم المستمر التي يقوم بها المعلم.

وفيما يتعلق بالفقرة التي أشارت إلى أن المعلم يشرك ولي أمر الطالب في التقويم، وذلك من خلال تزويده بالمعلومات، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقة التي تربط بين المدرسة، وأولياء أمور الطلبة، ومدى متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة، ومن خلال خبرة الباحث، يرى أن أولياء الأمور لا يبدون الاهتمام الكافي بالاستفسار عن وضع أبنائهم الدراسي، إلا في حالة استدعاء ولي الأمر، الأمر الذي يتطلب من أولياء الأمور زيادة وتكثيف التواصل فيما بينهم، وبين إدارة المدرسة والمعلمين، بهدف تفعيل هذا الجانب

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العليمات والقطيش (2006)، التي أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية، جاءت بدرجة متوسطة في مجال استخدام خطوات بناء الاختبار، وجدول المواصفات، وتشجيع الطلاب على التقويم الذاتي، واستخدام أساليب تقويم متنوعة، ومتابعة الواجبات الصفية، والاستفادة من نتائج التقويم، وإعداد الاختبارات التشخيصية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحصيني (2007)، التي أشارت إلى أن واقع استخدام التقويم المستمر لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كان بدرجة منخفضة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل تختلف درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة في منطقة مكة المكرمة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟".

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال واقع العملية التعليمية في المدارس السعودية، بالإضافة إلى طبيعة التقويم المستمر وأُسسه ومبادئه، التي يستند إليها، بالإضافة إلى واقع المناهج الدراسية. وبالنظر إلى هذه الجوانب على اختلافها فإنها تكاد أن تكون متشابهة من حيث الأهداف التي يسعى التقويم المستمر إلى تحقيقها، بالإضافة إلى الأسس والمبادئ التي يستند إليها، وبالتالي فإن ذلك يُطبق على جميع المدارس، والمعلمين، دون استثناء، وبنفس الآلية، والمستوى، الأمر الذي لم يسهم في إيجاد فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء امتلاك المعلمين لمهارات التقويم المستمر، وما تم أخذه من دورات تدريبية متخصصة في هذا المجال، حيث أن الدورات، والخبرات التي يمتلكها المعلمون تكاد أن تكون متشابهة، أضف إلى ذلك طبيعة وتعليمات تطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية، التي تعمم على جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وسنوات الخبرة لديهم، وبالتالي فإن جميع ما يرتبط بالتقويم المستمر من مقومات ومبادئ وأُسس، وأساليب تكاد أن تكون متشابهة في معظم المدارس، حيث إن هذه المدارس تخضع لنفس التعليمات، وبالتالي فإن المؤهل العلمي، قد لا يسهم في إيجاد هذه الفروق حول درجة الممارسة، كون المؤهل العلمي للمعلمين يكون متخصصاً كلٌ في مجاله، وليس في مجال التقويم المستمر، أضف إلى ذلك

أن الخبرة، قد لا تسهم في هذا المجال، انطلاقاً من حداثة تطبيق التقويم المستمر في المدارس السعودية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العليمات والقطيش (2006)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية الأدائية المرتبطة بمجال التقويم المستمر، تعزى لاختلاف متغيري الخبرة، والمؤهل العلمي، كما اختلفت مع دراسة فاميولي وبانديلي وأجاي- فينكينت (Famiwole, Bandele & Ajayi – Vincent, 2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في استخدام التقويم المستمر تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم في منطقة مكة المكرمة حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة وبين ممارستهم لأساليبه؟".

أظهرت النتائج وجود درجة توافق دالة إحصائياً بين معتقدات معلمي العلوم في منطقة مكة المكرمة حول أهمية التقويم المستمر في تقويم تعلم الطلبة، وبين ممارستهم لأساليبه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً على معتقدات المعلمين، وتصوراتهم حول أهمية التقويم المستمر ودوره في تطوير العملية التعليمية، ومدى قناعتهم بأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وبالتالي يمكن الربط ما بين ما أشارت إليه النتائج من وجود درجة متوسطة، حول معتقدات معلمي العلوم تجاه أهمية التقويم المستمر، بالإضافة إلى وجود درجة متوسطة من الممارسة لأساليب هذا التقويم.

وبالتالي يمكن الإشارة إلى ان ما يقتنع به المعلمين، سيتم ممارسته في الواقع العملي، ولا يمكن للمعلمين أن يمارسوا جانباً لا يؤمنون بفائدته في تطوير العملية التعليمية، أو لا يمكن تطبيقه في الواقع التعليمي الميداني الفعلي.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تؤكد قوة العلاقة ما بين المعتقد حول جانب ما، وممارسة العمليات المرتبطة بهذا الجانب، الأمر الذي يشير إلى أن معلمي العلوم يمارسون، ويستخدمون أساليب التقويم المستمر، وفقاً لمعتقداتهم حول هذه الأساليب.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يوصي بالآتي:

- توفير مقومات توظيف أساليب التقويم المستمر من قبل القائمين على تطوير عملية التعليم بشكل عام، وتطوير عملية التقويم المستمر بشكل خاص.
- توفير الدورات والورش التدريبية المتخصصة بالتقويم المستمر للمعلمين بشكل عام، ومعلمي العلوم بشكل خاص.
- تفعيل دور أولياء الأمور وإشراكهم في عملية التقويم المستمر من خلال تفعيل عملية الاتصال والتواصل ما بين المدرسة والمعلمين، وأولياء الأمور.
- توفير النشرات التربوية حول أهمية التقويم المستمر ودوره في تطوير العملية التعليمية، وتحسين مستوى تحصيل الطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التقويم المستمر، وخاصةً ما يرتبط بدرجة التوافق ما بين أساليب التقويم المستمر وأهدافه ومبادئه، وبين أهداف وطبيعة المناهج الدراسية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

آل معيض، سعيد. (2002). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

حسين، غريب. (1991). التقويم البنائي في التدريس وأثره في التحصيل. **مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافية**، **1**(2)، 243-265.

الحصيني، سامي. (2007). **مدى أهمية التقويم المستمر في تدريس مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الخايفي، سالم. (2004). **تجربة تطوير الامتحانات**. ورقة عمل مقدمة في اجتماع الخبراء الإقليمي عن تطوير أدوات قياس وتقويم الكفايات التعليمية وبناء الاختبارات في المنطقة العربية 6-8/ 7/ 2004، المركز التربوي للبحوث والإنماء والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ومكتب التربية العربي لدول الخليج ومكتب اليونسكو الإقليمي ببيروت.

الداوود، هند. (2002). **واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الزيود، نادر. (1998). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.

السحيم، تركي. (2009). **واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

سيد، أحمد وسالم، أحمد. (2004). **التقويم في المنظومة التربوية.** الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الشراري، ماجد. (2013). **تصورات معلمي المرحلة الإبتدائية للتقويم المستمر ومعيقات تطبيقه في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشكيلي، علي. (2010). **المتطلبات الإدارية اللازمة لتفعيل نظام التقويم المستمر بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشهري، بندر. (2006). **دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمنطقة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الصيخان، علي. (2010). **معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

العبسي، محمد. (2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن. (2002). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين. (1997). **دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية**. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

العليمات، علي والقطيش، حسين. (2006). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 9**(2)، 112-140.

عمر، محمود وفخرو، حصة والسبيعي، تركي وتركي، أمنة. (2010). **القياس النفسي والتربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد. (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المالكي، علي. (2011). **فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

المطيري، عيسى. (2010). **الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

المطيري، منى. (2009). **أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

ملحم، سامي. (2005). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منصور، عبد المجيد. (1995). **التقويم التربوي (الأسس– التطبيقات)**. جدة: دار تهامة للنشر والطباعة والتوزيع.

المهيزع، فهد. (2007). **دراسة استطلاعية لبرنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية**. وزارة التربية والتعليم السعودية، وكالة التعليم، الإدارة العامة للاختبارات والقبول. الرياض، السعودية.

الناجم، محمد. (2000). **واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

هادي، سعيد. (2001). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2000). **دراسة وصفية تقويمية لمهارات تصميم وإعداد الاختبارات التحصيلية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية**. السعودية، قسم تقويم الاختبارات المدرسية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2004). **لائحة تقويم الطالب**. الرياض، السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2005). **المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب**. الرياض، السعودية.

وزارة التربيـة والتعليم السعودية. (2006). **المـذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذيـة للائحـة تقـويم الطالب**. الرياض، السعودية.

وزارة التربيـة والتعليم السعودية. (2010). **منـشورات وزارة التربيـة والتعليـم الـسعودية**. الريـاض، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adewumi, A. & Monisola, K. (2013). Continuous Assessment, Mock Results and Gender as Predictors of Academic Performance of Chemistry Students in WASSCE and NECO Examinations in Ekiti State. **International Education Studies**, **6**(7), 1-13.

Awofala, A. & Babajide, V. (2013). Examining Attitude towards Continuous Assessment Practices among Nigerian Preservice STM Teachers. **Journal of Education and Practice**, **4**(13), 37- 49.

Famiwole, R., Bandele S. & Ajayi-Vincent, O. (2014). Performance Based Teaching and Evaluation Process: An Effective Strategy for Controlling Examination and practice in Sciences, Vocational and Technical Education in Nigeria. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, **5**(2), 317- 321.

Ismael, V. (2009). **The Role of Teachers in Continuous Assessment: a Model For Primary Schools in Windhoek**. VNISA Institutional Repository, 0861(South Africa). 2711670 9000.

Nitko, A. (1995). Curriculum-Based Continuous Assessment: A Framework for Concepts, Procedures and Policy. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2**(3), 321-337.

Singh, A. & Desai, R. (2013). Attitude of Student Teachers towards Continuous Comprehensive Evaluation With Reference To Gender, Caste and Habitat. **Educational Confab**, **2**(1), 65- 80.

Singhal, P. (2012). Continuous and Comprehensive Evaluation A Study Of Teachers Perception. **Delhi Business Review**, **13**(1), 81- 99.

Wattsman, L. (2007). Teachers knowledge of tests building in British Schools. **Journal of Teachers education**, **1**(1), 30-42.

Westin, S. (2005). **Performance measurement and evaluation: Definitions and relationships**. United State General Accounting office Glossary.

ملحق (1)

قائمة بأسماء المحكمين

الجامعة	التخصص	الرتبة	الاسم
اليرموك	مناهج وأساليب تدريس العلوم	أستاذ مشارك	محمود حسن بني خلف
اليرموك	مناهج وأساليب تدريس العلوم	أستاذ مساعد	علي عبد الهادي العمري
اليرموك	مناهج وأساليب تدريس العلوم	أستاذ مساعد	وصال هاني العمري
اليرموك	مناهج وأساليب تدريس العلوم	أستاذ مساعد	آمال رضا ملكاوي
اليرموك	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	رائد محمود خضير
اليرموك	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	محمد علي خوالدة

ملحق (2)

استبانة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر بصورتها النهائية

الأخ المعلم...حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم من جامعة اليرموك.

يوجد بين يديك استبانة مكونة من (28) فقرة، راجياً الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بصدق ودقة من خلال وضع إشارة (✓) مقابل كل فقرة بما يتناسب وقناعتك الشخصية حول مضمون كل فقرة علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث

محمد الأسمري

المعلومات العامة:

- **المؤهل العلمي:** ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا
- **سنوات الخبرة:** ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
					اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	.1
					اعتقد أن التقويم المستمر يعمل على رفع روح التنافس بين الطلاب.	.2
					اعتقد أن التقويم المستمر يوفر فرصاً متكافئة لجميع الطلاب.	.3
					اعتقد أن التقويم المستمر يهتم بجميع جوانب النمو للمتعلم.	.4
					اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في مساعدة الطلاب في معرفة مدى تقدمهم في المواد الدراسية.	.5
					اعتقد أن التقويم المستمر يعمل على تعزيز ذاتية المتعلم.	.6
					اعتقد أن التقويم المستمر يزود الطلاب بالمهارات اللازمة بما يمكنهم من توجيه أنفسهم.	.7
					اعتقد أن التقويم المستمر يساعد في زيادة تحصيل الطلاب.	.8
					اعتقد أن التقويم المستمر يساعد الطلاب على إتقان فهم المواد التعليمية.	.9
					اعتقد أن التقويم المستمر يجنب الطلاب الشعور بالقلق والخوف والفشل.	.10
					اعتقد أن التقويم المستمر يغرس عادات ومواقف إيجابية في نفوس الطلبة تجاه التعليم.	.11
					اعتقد أن التقويم المستمر يجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التنافس في الحصول على أعلى الدرجات.	.12
					اعتقد أن التقويم المستمر يعمل على استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.	.13
					اعتقد أن التقويم المستمر يزود المعلم بمعلومات مهمة عن مدى تقدم تعلم الطلاب في تحقيقهم للأهداف التعليمية.	.14
					اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم في تخطيطه للتدريس بشكل أفضل.	.15

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.16	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم في اتخاذ القرارات التي تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية.					
.17	اعتقد أن التقويم المستمر يعطي المعلم فرصاً أوسع لاستخدام طرق تقويميه متنوعة تساعده في الكشف عن تحقيق الأهداف المخطط لها.					
.18	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب بما يمكنه من تقديم الخطط العلاجية والإثرائية.					
.19	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد المعلم في تنويع الاختبارات التحريرية والشفوية بحيث تشمل مستويات لتفكير متعددة.					
.20	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في متابعة المعلم لطلبته والكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
.21	اعتقد أن استخدام المعلم للتقويم المستمر يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية التعلمية .					
.22	اعتقد أن التقويم المستمر يؤدي إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة.					
.23	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في الحد من أساليب التقويم التي تقارن المتعلم بزملائه.					
.24	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في تنمية شخصية المتعلم من خلال تطبيق أدوات تقويمية شاملة ومتنوعة.					
.25	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد القائمين على التعليم في مراجعة ومتابعة المنهاج بصورة مستمرة.					
.26	اعتقد أن التقويم المستمر يساعد أولياء الأمور في التعرف على مستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم.					
.27	اعتقد أن التقويم المستمر يسهم في استثمار خامات البيئة.					
.28	اعتقد أن التقويم المستمر يحقق مبدأ التعلم المستمر لدى الطلاب.					

ملحق (3)

استبانة ممارسة معلمي العلوم للتقويم المستمر بصورتها النهائية

الأخ الطالب...حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة**". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم من جامعة اليرموك.

يوجد بين يديك استبانة مكونة من (30) فقرة، راجياً الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بصدق ودقة من خلال وضع إشارة (✓) مقابل كل فقرة بما يتناسب وقناعتك الشخصية حول مضمون كل فقرة علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث

محمد الأسمري

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يستخدم المعلم الاختبارات التحريرية (الكتابية) القصيرة بشكل مستمر طوال الفصل الدراسي.					
2	يستخدم المعلم اختبارات شفهية لقياس قدرة الطلبة على التعبير اللفظي.					
3	يستخدم المعلم الاختبارات العملية في تقويم طلبته للجانب المهاري بشكل مستمر طوال الفصل الدراسي.					
4	يقوم المعلم بملاحظة طلبته أثناء قيامهم ببعض الأنشطة الصفية.					
5	يقدم المعلم التغذية الراجعة لطلبته أثناء قيامهم بالأنشطة.					
6	يستخدم المعلم بطاقات ملاحظة محددة العناصر مسبقاً داخل الغرفة الصفية لتقويم طلبته أثناء قيامهم ببعض الأنشطة العملية.					
7	يكلف المعلم طلبته بكتابة تقرير عن تجربة أجراها أو مكاناً زاره أو موضوعاً قرأه أو أي شيء شاهده أو عمله.					
8	يسعى المعلم دوماً في تشخيص حاجات طلابه التعليمية.					
9	يستخدم المعلم الأنشطة العلاجية والإثرائية التي تناسب حاجات طلبته.					
10	يتيح المعلم فرصاً متعددة للطلبة لممارسة الأنشطة العملية.					
11	يهيئ المعلم الفرص العديدة للتعاون والمشاركة في الحوار والمناقشة مع الآخرين.					
12	يساعد المعلم طلبته في إيجاد طرق عديدة لحل بعض المشكلات التعليمية.					
13	يكلف المعلم طلبته بواجبات بيتية تتعلق بتحقيق أهداف المادة الدراسية.					
14	يصحح المعلم الواجبات البيتية لطلبته.					
15	ينوع المعلم في الواجبات التي يكلف بها الطلبة في صور مهام أو أوراق عمل (إثرائية ، تشخيصية، تعزيزية، علاجية).					
16	يشجع المعلم طلبته على وضع إنجازاتهم في ملف الأعمال الخاص بهم بطريقة منظمة.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
17	ينوع المعلم في الأسئلة التي يقدمها لطلابه في الاختبارات التحريرية والشفوية بحيث تشمل مستويات متعددة من التفكير.					
18	يكلف المعلم طلبته بإجراء بحوث بهدف إثراء المادة الدراسية، أو لنشر الوعي لديهم تجاه قضايا ومشكلات اجتماعية.					
19	يشجع المعلم طلبته على التعلم الذاتي بحيث يصبح الطالب قادراً على التعلم لوحده.					
20	يعرف المعلم طلبته بالمشاريع العلمية ومكوناتها وكيفية تنفيذها.					
21	يكلف المعلم طلبته بمشاريع عملية (فردية أو جماعية) لدراسة ظاهرة ما أو مشكلة ما.					
22	يشرك المعلم الطلبة في تقويم مشاريعهم.					
23	يحرص المعلم على غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم.					
24	يحرص المعلم على تقديم الحوافز الإيجابية التي تسهم في نجاح وتقدم طلبته.					
25	يشرك المعلم ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها.					
26	يحرص المعلم على الكشف عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كصعوبات التعلم.					
27	يحرص المعلم على تقديم برامج علاجية للطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم.					
28	يحرص المعلم على إيجاد برامج علاجية للطلاب الذين لم يحققوا الحد الأدنى من المهارات العلمية.					
29	يحتفظ المعلم بسجل خاص لطلابه يدون فيه ملاحظاته عن إنجازات طلبته ومدى تقدمهم.					
30	يحرص المعلم على تشخيص المعرفة السابقة للمتعلمين في بداية كل حصة دراسية .					

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك للملحقية الثقافية السعودية في الأردن



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٧/١٨/٩٩١
التاريخ: ٢٩/ صفر / ١٤٣٥ هـ
الموافق: / كانون الأول / ٢٠١٣ م

إلى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمد بن معيض الأسمري

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم **الطالب محمد بن معيض الأسمري**، ورقمه **الجامعي** (٢٠١١٤٠٣١٣١)، بدراسة بعنوان **"درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (الاستبانه) على عينة من معلمي العلوم في مدارس منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،



عميد كلية التربية

أ.د. أمل الخصاونة

ملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة موجه من الملحقية الثقافية السعودية في الأردن لإدارة التعليم في منطقة مكة المكرمة

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير عام ادارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد: 1026998805

إشارة لخطاب جامعة اليرموك رقم ك ت/991/18/107 وتاريخ 1435/1/29هـ (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد بن معيض الاسمري** ، الملتحق بجامعة **اليرموك** في تخصص **مناهج العلوم واساليب تدريسها لمرحلة الماجستير** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الماجستير التي هي بعنوان((**درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول اهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة**)).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الاردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني





رقم الصادر: ٩٠٥
التاريخ: ١٤٣٥/٠٢/٢٦
المرفقات: ٢

الموضوع: .... المرفقات: ....

www.sacm.org.jo - Email: sacmjo@sacm.org.jo

Abstract

Al-Asmari, Mohammed Moaid. Degree of the Agreement between Science Teachers' Beliefs about Importance of Continuous Evaluation and Their Practice to its Methods in Evaluation of Students Learning at Mecca Region. Master Thesis. Yarmouk University. (2014). (Supervisor: Dr. Waleed Hussein Nawafleh).

This study aimed to reveal the degree of the agreement between science teacher's beliefs about importance of continuous evaluation and their practice to its methods in evaluation of students learning at Mecca region. To achieve the objectives of the study the researcher used two instruments, the first was questionnaire for teachers' beliefs about importance of continuous evaluation in evaluation of students learning, and the second was questionnaire for practicum of teachers to methods of continuous evaluation from perspective of the students. The sample of the study consisted of (80) teachers of secondary stage, and (300) of these students.

The results of the study showed that the science teachers' beliefs about importance of continuous evaluation was moderate degree, and the results showed there no difference in science teacher's beliefs about importance of continuous evaluation in evaluation of students learning at Mecca region due to the different of variables (scientific qualification, years of experience). The results indicated there was different in science teacher's beliefs about importance of continuous evaluation according to the interaction between scientific qualification and years of experience. The results showed that practice of science teachers to methods of continuous evaluation was moderate degree, and the results indicated there were differences in degree of practice of science teachers to methods of continuous evaluation in evaluation of students learning, due to different of variables (scientific qualification, years of experience), and the results

indicated there agreement between science teacher's beliefs about importance of continuous evaluation in evaluation of students learning, and their practice to its methods.

In light of the findings of the study results, the researcher recommended activate the use of continuous evaluation, and initialization appropriate educational environments that contribute to the activation this use.

Keywords: **Beliefs, Practices, Science teachers, Continuous evaluation.**